



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Książka w domu i w szkole - od domowej lektury do szkolnego podręcznika

Author: Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek

Citation style: Niesporek-Szamburska Bernadeta, Wójcik-Dudek Małgorzata. (2017). Książka w domu i w szkole - od domowej lektury do szkolnego podręcznika. W: K. Tałuc (red.), "Literatura dla dzieci i młodzieży. T. 5" (S. 213-228). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Książka w domu i w szkole — od domowej lektury do szkolnego podręcznika

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA, MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK
UNIwersytet Śląski, Wydział Filologiczny

Irena Socha, pisząc o najważniejszych sytuacjach, w jakich przebiega „obcowanie młodych ludzi z książką, które kształtują wzory czytelniczych zachowań”, wymienia na drugim miejscu czytanie w szkole¹. Zauważa, jak wielką rolę odgrywa w kształtowaniu tych zachowań nauka czytania i rozumienia czytanego tekstu. Nie mniej istotnym problemem, który wyznacza rangę książki w szkole, jest czytanie (lub nieczytanie) lektur szkolnych, a także poszukiwanie drogi do odbiorcy i dążenie do tego, by kontakt z lekturą w okresie szkolnym nie był przymusem, ale stał się przyjemnością².

Wydaje się, że nieodłącznymi elementami spotkania z książką powinny być wolność i przyjemność, choć to właśnie o nie najtrudniej podczas zinstytucjonalizowanego czytania, jakiemu bywa poddawana szkolna lektura. Aby zminimalizować opresyjność szkolnego spotkania z tekstem, należałoby — paradoksalnie, wbrew wolnościowemu projektowi czytania — stworzyć program pozwalający na jak najwcześniejszą obecność książki w życiu dziecka. Nietrudno zauważyć, że takie próby były podejmowane od dawna, a wypracowane konwencje dziecięcych spotkań z literaturą wynikały najczęściej ze społeczno-kulturowej specyfiki epoki.

Biorąc pod uwagę zmiany, jakie zaszły w postrzeganiu dziecka i jego potrzeb pod wpływem tendencji pedagogicznych związanych z Nowym Wychowaniem, możemy mówić w odniesieniu do początku XX wieku o modelu czytelnictwa dzieci, który jest zbliżony do współczesnego. Montessoriańska, Freinetowska czy

¹ I. SOCHA: *Dziecko w świecie lektury*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1989)*. T. 2. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2009, s. 129.

² Por. refleksję dotyczącą tego problemu w: K. KOZIOLEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.

Korczakowska myśl pedagogiczna, mimo znaczących różnic, zasadza się przecież na przekonaniu, że najważniejszym zdarzeniem wychowawczym jest doświadczenie, będące własnym doświadczeniem dziecka, prowadzącym je do samoświadomości. W krąg tych doświadczeń została wpisana również lektura, nie tylko zachęcająca najmłodszych do własnej ekspresji, lecz także przygotowująca do traktowania narracji literackiej jako pewnego rodzaju emocjonalnej protezy, pozwalającej nie tyle na terapeutyczne leczenie niedostatków, co dostrzeżenie w tekście szansy na przeżycie w fikcyjnym świecie tego, co zostało nam odmówione w pozaliterackiej rzeczywistości.

Ostatecznie chodzi przecież o to, aby zrozumieć, że

Literatura nie jest „dodatkiem” do życia, lecz jest jego nieusuwalnym żywiołem; że literatura nie pojawia się na marginesach społecznego życia, lecz wbudowana jest w jego tkanę; że literatura nie zawęża widzenia świata, lecz je poszerza; że literatura nie odgradza od prawdziwej egzystencji, lecz ją wystawia na próbę i tym samym wzmacnia. [...] Czytanie literatury nie wymaga żadnych dodatkowych kompetencji poza wrażliwością. Nie trzeba znać żadnych dodatkowych wyspecjalizowanych języków, żadnych naukowych idiomów. Wystarczy jedynie dobra wola oglądania świata cudzymi oczami i — by tak rzec — cudzymi słowami³.

To oczywiście wizja idealnej relacji między czytelnikiem a literaturą, choć przecież jej budowanie rozpoczyna się wraz z chwilą wejścia dziecka, niekiedy jeszcze czytelnika, w świat literackich inicjacji, a te zwykle wiążą się z fantazmatem olbrzymiego księgozbioru. Tym samym nasza wyobraźnia karmi się mitologią bibliotek dzieciństwa, choćby takiej jak ta ze wspomnień Czesława Miłosza:

Dwór w Szetejniach pochodził z XVIII wieku, majątek rozkwitł jednak z początkiem następnego stulecia, za czasów pradziadka Czesława Miłosza, Szymona Syrucia, który zakładał lipowe i dębowe aleje, wyposażał dom, gromadził bibliotekę [...]. O wiele łatwiej szło czytanie, a po japońskich bajkach nadszedł czas penetrowania zasobów szaf biblioteki w Szetejniach, pełnych i książek, i welinów, i zwojów, i ilustracji. Była to komnata skarbów i starożytności, gdzie chłopiec wyciągał spomiędzy pajęczyn francuskie pisma geograficzne prenumerowane przez jego pradziadka w początkach XIX stulecia, atlas, w którym na środku mapy Afryki widniała biała plama [...], ówczesne żurnale przemieszane z ogrodniczymi kompendiami powstałymi krótko po ostatecznej klęsce Napoleona, „Wiadomościami Brukowymi”, w których drukował Mickiewicz, i pierwszym wydaniem *Ballad i romansów*⁴.

³ M.P. MARKOWSKI: *Przyjaźń, histeria, melancholia*. W: *Życie na miarę literatury*. Kraków 2009, s. 85–86.

⁴ A. FRANASZEK: *Miłosz. Biografia*. Kraków 2011, s. 23 i 27.

Przyszły noblista czytuje chaotycznie, ale za to nieustannie, nawet w obcych językach. Dziecięca wyobraźnia zostaje wzbogacona powieściami Mayne’a Reida w rosyjskim tłumaczeniu, fragmentami nużących małego czytelnika sztuk Williama Szekspira, *Lalką*, *Nad Niemnem* czy *Trylogią*. Niezwykłe wrażenie robią na Miłoszu *Gucio zaczarowany* Zofii Urbanowskiej i *Cudowna podróż* Selmy Lagerlöf — te książki obudzą w nim przyrodnicze pasje. Jego dziecięce wybory potwierdzają fenomenologię lektury zaproponowaną przez autora *Życia na miarę literatury*, przekonującą, że czytanie — poza umiejętnością składania liter — nie wymaga dodatkowych umiejętności, co przecież nie oznacza, że ideałem lektury jest jej mimetyczny odbiór.

Jak widać, katalog dziecięcych lektur jest podyktowany przede wszystkim wolnością dostępu do księgozbioru. Nietrudno o współczesną analogię do biblioteki pradziadka Miłosza, wystarczy bowiem przywołać bogactwo tekstów zamieszczanych w Internecie, aby znaleźć odpowiadającą naszym czasom metaforę biblioteki bez granic. Korzystanie z niej wymaga jednak przygotowania, choć i ono nie gwarantuje, że młody czytelnik nie zetknie się z niepożądanymi tekstami. To cena, jaką często płaci się za swobodę wyboru w tekstowym świecie.

Trudno w przypadku opisanym przez Andrzeja Franaszka dopatrywać się metodyki spotkania z książką, choć — niewątpliwie — emocje małego czytelnika towarzyszące temu doświadczeniu z pewnością były na tyle silne, że niejako zde-terminowały jego bezwarunkową miłość do literatury, która stanowi nieodłączny element wychowania przez sztukę⁵. Miłoszowe inicjacje literackie, choć miały

⁵ O idei wychowania przez sztukę pisali m.in. H. READ: *Wychowanie przez sztukę*. Przeł. A. TROJANOWSKA-KACZMARSKA. Wrocław 1976; R. GLOTON, C. CLERO: *Twórcza aktywność dziecka*. Tłum. I. WOJNAR. Warszawa 1976; I. WOJNAR: *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa 1966. Alicja Baluch tak przedstawia wykładnię tej koncepcji: „sztuka związana jest z formą, która stanowi funkcję percepcji, oraz z oryginalnością, która wynika z wyobraźni. Percepcja i wyobraźnia zaś dają podstawę wszelkiego rodzaju procesów twórczych, a także punkt wyjścia do pełnego rozumienia sztuki i życia”. A. BALUCH: *Paralelizmy w baśni i rysunkach dziecka (na podstawie „Siedmiu przygód Sindbada Żeglarza”)*. W: EADEM: *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*. Kraków 1998, s. 44. W związku z ogromną rolą ilustracji w wychowaniu estetycznym dziecka należałoby zwrócić uwagę na ten aspekt książki dla najmłodszych. W Polsce zainteresowanie tą kwestią dostrzec można było dość wcześnie. Znamienny pod tym względem jest artykuł *O wpływie obrazków na dzieci* J. Chrząszczewskiej, opublikowany w 1899 roku w „Przeglądzie Pedagogicznym”. Z kolei pięć lat później na łamach tego samego pisma Janina Mortkowiczowa zamieszcza tekst *O książkach obrazkowych dla dzieci*. Jest ona również autorką przełomowej pracy wydanej w 1903 roku pt. *O wychowaniu estetycznym*. Obie autorki sporo miejsca poświęcają barwom w ilustracji dla dzieci. O ile pierwsza z nich twierdzi, że „dzieci lubią żywe kolory [...] żywy, wesoły kolor nie potrzebuje przecież w jaskrawokrzyczący ton przechodzić, jak to nierzadko bywa”, o tyle druga przekonuje, że „obrazki dla dzieci powinny mieć silne i energicznie nakreślone kontury i ostro odgraniczone płaszczyzny”. Zob. J. CHRZĄSZCZEWSKA: *O wpływie obrazków na dzieci...* Cyt. za: *Dziecko i sztuka*. Red. W. SZLUFIK, A. PEKALA. Częstochowa 2000, s. 206; J. MORTKOWICZOWA: *O książkach obrazkowych...* Cyt. za: *Dziecko i sztuka...*, s. 258. Do badaczy zajmujących się ilu-

miejsce w drugiej dekadzie ubiegłego wieku, przekonują, że najważniejszym pośrednikiem między dzieckiem a książką jest dom rodzinny.

Badacze zajmujący się czytelnictwem dzieci i młodzieży podkreślają ogromną rolę rodziny w kształtowaniu świadomości wartości książki i literatury. Zwłaszcza w pierwszym okresie życia dziecka, kiedy nie potrafi ono samodzielnie czytać⁶. W sytuacji, w której dorosły jest pośrednikiem między dzieckiem a książką, warto zadbać przede wszystkim o propagowanie wiedzy na temat znaczenia czytania wśród przyszłych rodziców lub rodzin już posiadających dzieci. W popularyzowaniu czytania ważną rolę odgrywają akcje społeczne⁷, np.: „Cała Polska czyta dzieciom”, „Książki naszych marzeń”, blogi na temat książki dziecięcej, działy w czasopismach poświęcone książkom dla dzieci i młodzieży, np. w „Tygodniku Powszechnym” czy „Książkach. Magazynie do Czytania”, kwartalnym dodatku do „Gazety Wyborczej”. Znane są także akcje podejmowane w szkole i w bibliotekach w ramach Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa, jak głośne czytanie książek, stwarzanie dzieciom jak największej przestrzeni do kontaktu z książką, rozmowy i dyskusje czytelnicze inicjowane w gronie rówieśniczym uczniów, wspólne ustalanie listy nowości książkowych do biblioteki szkolnej, zajęcia edukacyjne/lekcje biblioteczne, spotkania z autorami książek, warsztaty aktywizujące czytelnictwo czy konkursy czytelnicze dla uczniów.

Alicja Ungeheuer-Gołąb przekonuje, że choć małe dziecko nie potrafi samodzielnie czytać, to może słuchać i oglądać. To właśnie w tych czynnościach badaczka dostrzega szansę na świadome budowanie kontaktu przyszłego czytelnika z lekturą. Spotkanie dziecka z tekstem wpisuje w szeroki kontekst psychofizyczny, emocjonalny i społeczny, tym samym pominięcie dobrze opisanego przecież rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka podczas projektowania systemu wychowania estetycznego uznaje za duży błąd.

Autorka, czerpiąc z wcześniej przez siebie poczynionych ustaleń, przypomina, że na poszczególnych etapach rozwoju dziecka aktywności kinetycznej odpowiada rytm, aktywności muzycznej — melodia, plastycznej — obraz, a zabawowej —

stracją dla dzieci należeli również Stefan SZUMAN (*Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. Kraków 1951) oraz Irena SŁOŃSKA (*Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa 1977). Spośród współczesnych należy wymienić Janusza DUNINA (*Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław 1991) oraz czasopismo o książce dziecięcej „Ryms”. Więcej: M. WÓJCIK-DUDEK: *Literatura designu czy design literatury?* W: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2013, s. 427–437.

⁶ Im wcześniejszy etap rozwoju, tym większe ma to znaczenie. Zob. E. ERIKSON: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tł. P. HEJMEJ. Poznań 2000. Zob. także M. ZAJĄC: *Darmowa książka dla nowo narodzonego dziecka: jeden pomysł — wiele realizacji*. W: *Książki w życiu najmłodszych*. Red. M. ANTZAK, A. WALCZAK-NIEWIADOMSKA. Łódź 2015.

⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) uruchomiło wieloletni Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa (2016—2020).

refleksja⁸. Stąd też formułuje niezwykle istotny i odkrywczy wniosek, że „Utwory, w których kryją się wzorce ruchowe, są ważne w rozwoju myślenia literackiego”⁹, albowiem

Kształt artystyczny utworu determinuje typowe dla danych wzorców przestrzennych, wykorzystywanymi w utworze środkami artystycznymi, znaki ikoniczne. Są one wysnute z przesłanek antropologii religii i kultury oraz z kulturowej teorii zabaw. Tak więc rytm i rym odpowiada linii, melodia przyjmuje postać koła, powtarzalność i magia to spirala, nonsensowność i grę intelektualną reprezentują dwie splatające się linie. Jednak by znaleźć je w materii literackiej, należy je połączyć z obszarami ekspresji i uczuć. Wówczas otrzymamy „ciągi skojarzeń”, jak: linia to podążanie i spokój, koło to ruch kolisty, naśladowanie i harmonia, warkocz to walka, współzawodnictwo i agresja, spirala to wir, oszołomienie albo medytacja. Wiążą się one z typowym dla dziecka myśleniem wyobrażeniowym¹⁰.

To istotna konstatacja badawcza, ponieważ rozszerza kanoniczną już koncepcję Jerzego Cieślukowskiego na tyle, aby w inicjalnych doświadczeniach werbalno-motorycznych dziecka, takich jak ekikiki, wyliczanki, piosenki czy dziecięce narracje nie widzieć jedynie wytworu dziecięcego folkloru¹¹, ale szansę na przygotowanie go do spotkania z literaturą.

Autorka *Rozwoju kontaktów małego dziecka z literaturą* wyróżnia kilka etapów kontaktu najmłodszych z takimi tekstami, jak: formy paraliterackie, pierwsze teksty o charakterze ludowym bądź literackim, książki obrazkowe¹², opowieści wierszem i utwory z bogatszą fabułą. Tekstowy świat dostarcza dziecku rezerwuuar rozmaitych ról, w których może się ono kiedyś odnaleźć. Są nimi: *homo philosophus* (filozof) — wpływ książek obrazkowych, powiastek filozoficznych; *homo domesticus* (człowiek domowy) — wpływ przytulanek, kołysanek; *homo ludens* (człowiek zabawy) — funkcja rymowanek, wyliczanek, skakanek; *homo scholasticus* (zgłębiający tajniki świata) — lektura bajeczek, zgadywanek, echo-bajek; *homo artifex* (artysta) — udział liryki i pierwsze rozpoznanie metafory.

⁸ A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrownce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Rzeszów 2009, s. 92.

⁹ A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*. Warszawa 2011, s. 20.

¹⁰ Ibidem, s. 21.

¹¹ J. CIEŚLIKOWSKI: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1985.

¹² Warto podkreślić, że książka obrazkowa często oznacza również pierwszy kontakt z obrazem jako mniej lub bardziej artystycznym tekstem kultury. Zob. M. CACKOWSKA: *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*. Cz. I. „Ryms” 2009, nr 5, s. 5. Ciekawym przykładem popularnej dziś w Polsce sztuki wiązania tekstu i obrazu jest często stosowana przez bibliotekarzy japońska metoda kamishibai. Zob. J. PAPUZIŃSKA: *Opowiadanie baśni — piękne teorie i proza życia*. W: EADEM: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa 2007, s. 89.

Natomiast atmosfera towarzysząca czytaniu stwarza *homo amans*¹³ — człowieka czującego i miłującego¹⁴.

Podział ten, choć wyrasta z teorii pedagogicznych, nie powinien jednak stanowić wyłącznego punktu odniesienia w kwestii lekturowych wyborów. Zwrot etyczny dokonujący się w literaturoznawstwie drugiej połowy XX wieku każe bowiem myśleć o spotkaniu z tekstem jak o spotkaniu z Innym, dzięki któremu w czytelniku dokonuje się przemiana. To właśnie zwrot etyczny przeformułował również rolę literatury w życiu dziecka. W czasach, kiedy dziecko było niezauważalne w sensie antropologicznym, to literatura, a właściwie literatura ludowa w recepcji dzieci, pełniła funkcję inicjacyjną. Później, traktowana instrumentalnie, służyła edukowaniu i wychowywaniu, aby w momencie, kiedy dziecko zostało uznane za podmiot wychowania, pomogła wydobywać z niego to, co najcenniejsze. W konsekwencji literatura stała się nieodłącznym elementem nie tylko wychowania, lecz także stymulowania rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, a nade wszystko przeżycia etycznego¹⁵.

Wydaje się, że właśnie dlatego nie warto „bać się książek »na wyrost«, jeśli tylko budzą one zainteresowanie i ciekawość naszych dzieci”¹⁶. Joanna Papużyńska pisze:

Jestem osobiście przeciwnikiem starannego oczyszczania literatury dziecięcej ze wszystkiego, co mogłoby się wydać niezrozumiałe, pedantycznego wyjaśniania w trakcie lektury nowych słów i zwrotów. [...] Nie „zarzynajmy” domowych lektur nadmiarem tłumaczeń, zostawmy dziecku prawo do inicjatywy¹⁷.

W czytanie partnerskie¹⁸ wpisana jest bowiem nie tylko przestrzeń dla osobowości dorosłego i dziecka, lecz także prawo do odrzucenia lektury i jej niezrozumienia przez najmłodszych — wszak czytanie jest projektem wolnościowym, a my dorośli „musimy »zrozumieć«, że książki nie zostały napisane po to, by mój syn, moja córka, dzisiejsza młodzież opatrywali je komentarzami, ale po to, by — o ile serce im to dyktuje — je czytali”¹⁹.

¹³ Termin zaczerpnięty przez badaczkę z książki Marii ŁOPATKOWEJ. Zob. EADEM: *Pedagogika serca*. Warszawa 1992.

¹⁴ A. UNGEHEUER-GOLĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą...*, s. 27.

¹⁵ Por. R. WAKSMUND: *Od historii dzieciństwa do etnografii dzieciństwa*. W: IDEM: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy — gatunki — konteksty)*. Wrocław 2000.

¹⁶ J. PAPUŻYŃSKA: *Czytania domowe*. Warszawa 1975, s. 49.

¹⁷ Ibidem. Jednocześnie wydaje się, że tekstem „bezpiecznym” jest baśń, która „może umocnić dziecko, dodać otuchy, obudzić nadzieję, zapewnić, że wszystko się dobrze skończy”. A. BALUCH: *Baśnie*. W: EADEM: *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Kraków 2005, s. 31. Badaczka przekonuje, że siła baśni polega na tym, że baśń niczego nie tłumaczy, ale jedynie pokazuje.

¹⁸ Termin Grzegorza LESZCZYŃSKIEGO. Zob. IDEM: *Między dzieckiem a książką*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1986, nr 5.

¹⁹ D. PENNAC: *Jak powieść*. Tłum. K. BIEŃKOWSKA. Warszawa 2007, s. 54.

Justyna Truskołaska szansy na stworzenie specyficznej relacji między książką a czytelnikiem upatruje w okresie przedszkolnym. Nazywa ją „trójkątem książkowym”, w którym lokalizują się *ja*, *ty* i książka, choć ten układ może być poszerzany do czworokąta lub pięciokąta, w zależności od tego, ilu słuchaczy lub czytelników gromadzi się wokół tekstu²⁰. Niebezpieczeństwem dla dobrych relacji dziecka z książką może być szkoła, która wymusza na dziecku samodzielne czytanie. Nawet jeśli nie przychodzi ono z trudem, to czytane samodzielnie teksty mogą się wydawać małemu czytelnikowi albo zbyt trudne, albo zbyt infantylne. Stąd w takich sytuacjach konieczne jest mądre wsparcie osoby dorosłej.

Paradoksalnie, potrzeba więcej energii ze strony rodzica czy nauczyciela, aby nie zaprzepaścić dziecięcego czy potem już młodzieńczego pociągu do lektury, której wolność może być zagrożona przez zinstytucjonalizowany model czytania²¹. Nade wszystko należy zadbać, aby szkolna lektura wiązała się z przyjemnością, respektowała emocjonalność czytelnika i jego prawo do wolności interpretacji²², a także, by była pretekstem do stawiania nowych pytań i poszukiwania odpowiedzi, które pozwalałyby widzieć w tekście wartość także współczesną²³. Takie podejście do lektury powoduje, że staje się ona polifoniczna, gdyż przemawia do każdego inaczej, a każdy z jej głosów jest prawomocny. Taka demokratyzacja czytania jest świadectwem dojrzałości i czytelniczego spełnienia, albowiem „społeczeństwo, które czyta na sto różnych sposobów, pożywi się przy jednej, nawet kiepskiej książce; społeczeństwo, które czyta w jeden sposób, pozostanie głodne nawet w bibliotece Babel”²⁴.

Niebagatelną rolę w kształceniu świadomego czytelnika odgrywa podręcznik, który powinien odpowiadać na wyzwania współczesności. Jej płynność bowiem nie tylko zaciera granice między rodzajami czy gatunkami literackimi, lecz także wymaga od jej uczestnika odbioru jeszcze innych tekstów niż literackie. Podręcznik jest książką, z którą każde dziecko ma do czynienia od pierwszych chwil w szkole, jest gatunkiem tekstu o specyficznym charakterze treści

²⁰ J. TRUSKOŁASKA: *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*. Tychy 2007, s. 119.

²¹ O sposobach motywowania do lektury — A. JANUS-SITARZ: *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2005.

²² Zob. A. JANUS-SITARZ: *Odzyskać czytelnika dla literatury*. W: EADEM: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków 2009.

²³ Interesujące pomysły na motywowanie najmłodszych do czytania promują biblioteki i muzea. Zob. J. PAPUZIŃSKA: *Jak czytać książki dla dzieci?* W: EADEM: *Dziecięce spotkania z literaturą...*; S. BOROWIK: *Muzeum jako przestrzeń kształtowania kultury czytelniczej młodego odbiorcy (na przykładzie doświadczeń Muzeum w Chorzowie)*. W: *Książki w życiu najmłodszych*. Red. M. ANTCAK, A. WALCZAK-NIEWIADOMSKA. Łódź 2015, s. 77—88.

²⁴ P. CZAPLIŃSKI: *Powrót centrali? Literatura w nowej rzeczywistości*. W: *Literatura wobec nowej rzeczywistości*. Red. G. MATUSZEK. Kraków 2005, s. 64.

merytorycznych, wpisanych weń celach wychowania, w opracowaniu edytor-skim służącym optymalizacji procesu percepcji wiedzy²⁵. Inaczej mówiąc, podręcznik to swego rodzaju tekst, który wyróżnia się rzeczowością, dydaktyczno-naukowym doбором treści, układem i sposobem podawania wiadomości oraz swoistym językiem, sposobem eksponowania materiału i opracowaniem edytor-skim wspomagającym przyswajanie wiedzy i motywującym odbiorcę²⁶. W sumie prosty w konstrukcji i w obsłudze, możliwy do zastosowania na każdym szczeblu nauczania — można go zabrać wszędzie i prawie wszędzie z niego korzystać: czytać, przeglądać, zakreślać ważne myśli. W procesie kształcenia występował właściwie zawsze — od pierwszej chwili, gdy zaczęły się krystalizować podstawy systemów dydaktycznych.

Podręcznik jest książką, która ma dwóch adresatów: ucznia, wobec którego spełnia on swoje dydaktyczne funkcje, i nauczyciela, dla którego jest podstawową pomocą naukową²⁷. Funkcjonuje on bowiem w dyskursie dydaktycznym — czyli w praktyce komunikacyjnej odnoszącej się do instytucjonalnego procesu nauczania — uczenia się, w którym obowiązuje zorganizowane według zasad dydaktycznych przekazywanie przeformowanej wiedzy w taki sposób, by była ona przystępna dla mniej wprawnego odbiorcy²⁸. Zarówno jego ostateczny kształt, jak i ostateczny wybór, jako jednego z komponentów dyskursu, podlega wielu czynnikom kontekstowym.

Funkcjonując w dyskursie jako najważniejsza z pomocy dydaktycznych, podręcznik stanowi wraz z obudową nieodzowny komponent uzupełniający „żywe” nauczanie. I niezależnie od powtarzanych obecnie opinii, zgodnie z którymi w czasach nowych technologii informacyjnych książka o charakterze kursowym staje się przeżytkiem, ciągle chętnie się z niej korzysta. Dbą się też o to, by w czasie uczenia była, jak sugeruje sama nazwa, *pod ręką*. Trudno o trafniejsze ogólne określenie funkcji podręcznika, jako że sprzyja on — niezależnie od formy: tradycyjnej, papierowej czy elektronicznej — przyswajaniu materiału programowego, częściowo uczestniczy w sterowaniu procesem nauczania, wspomaga zdobywanie i utrwalanie nabytej wiedzy oraz umiejętności, umożliwia także kontrolę i autokorekcję umiejętności własnych odbiorcy. Jest to więc książka o istotnej roli i funkcjach, z których cztery najważniejsze decydują o uznaniu go za dobry przewodnik dla ucznia, pomagający mu w poznawaniu świata. Są to funkcje: informacyjna, badawcza, operacyjna (transformacyjna) i samokształceniowa²⁹.

²⁵ T. PARNOWSKI: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976, s. 23.

²⁶ J. NOCŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym — tradycja i zmiana*. Opole 2009.

²⁷ M. NAGAJOWA: *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa 1990, s. 164.

²⁸ J. LABOCHA: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL, J. OŹDZYŃSKI. Kraków 1997, s. 35.

²⁹ W. OKOŃ: *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego*. W: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium*, maj 1976. Red. F. FILIPOWICZ. Warszawa 1977.

Jeśli podręcznik dobrze wypełnia pierwszą z nich — funkcję informacyjną — przekazuje podstawowe informacje — logiczne i rzeczowe, z danego zakresu (np. literatury, języka, kultury, realiów kulturowych). Nośnikiem tej funkcji są zarówno teksty (literackie, popularnonaukowe, objaśnienia terminologii gramatycznej, opisy językowe, teksty ćwiczeń), jak i fotografie, rysunki, modele, schematy oraz polecenia dotyczące sposobu zdobywania dalszych informacji³⁰. „Funkcja informacyjna sprowadza się do zaznajamiania uczniów z materiałem nauczania”³¹. Im bardziej uporządkowany materiał, a forma jego przekazania przystępna i przejrzysta (np. dzięki graficznemu wyodrębnieniu istotnych elementów treści, takich jak: definicje terminów, wskazówki poprawnościowe), tym ocena realizacji tej funkcji jest wyższa. Dla przekazu informacji istotne są także: ich selekcja, zwięzłość, prostota oraz jasność i precyzja, sposób wyjaśniania zagadnień dostosowany do wieku odbiorcy, poprawność językowa, spójność semantyczna i strukturalna tekstu, a także strona edytorska³².

Z przekazem informacji wiąże się w podręczniku funkcja badawcza (w klasyfikacji Lei nazywana sterowniczą³³). Dotyczy ona problemowego ujęcia treści³⁴.

Zły to podręcznik, który, podając uczniowi dorobek nauki w gotowej postaci, utwierdza go w przekonaniu, że wiadomości są po to, aby je tylko zapamiętywać. Dobry podręcznik traktuje życie jak otwartą księgę, ułatwiając zarazem jej odczytywanie [...]. Bardzo często może też przyjąć postać problemowych pytań i dyrektyw badawczych, organizujących pracę samodzielną dzieci i młodzieży³⁵,

które sterują wykonywaniem działań przez uczniów i umożliwiają skuteczne nabywanie umiejętności. Funkcję badawczą (sterowniczą) „mogą przejmować różne elementy podręcznika i materiałów towarzyszących. Np. seria obrazków może sterować wypowiedzią ustną co do treści”³⁶.

Dla ucznia niezwykle istotne jest, by podręcznik jako książka zawierał także „materiał do ćwiczeń praktycznych i zadań rozwijających różne sprawności oraz stwarzających impulsy do działalności praktycznej wychowanków”³⁷. W ten sposób realizowana jest funkcja transformacyjna (operatywna), ułatwiająca dziecku nie tylko zapamiętanie wiadomości, lecz również ich zrozumienie.

³⁰ W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975, s. 40—41.

³¹ H. SYNOWIEC: *Podręcznik w pracy lekcyjnej*. „Język Polski w Szkole” 1993/1994, z. 6, s. 62.

³² K. GĄSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego*. Warszawa 2010, s. 19.

³³ *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*. Red. L. LEJA. Poznań 1977.

³⁴ W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, s. 41.

³⁵ W. OKOŃ: *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego...*, s. 63.

³⁶ J.C. STYSZYŃSKI: *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 1993, nr 126, s. 67.

³⁷ W. OKOŃ: *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego...*, s. 63.

Przejawia się [ona — B.N.S.] przede wszystkim w ćwiczeniach, które wymagają [...] przetworzenia wiadomości, zastosowania ich w praktyce, czynią więc wiedzę ucznia operatywną. Spełniają jednak wówczas swe zadanie, jeśli będą zróżnicowane, tak pod względem doboru materiału ćwiczeniowego, jak i operacji umysłowych i językowych, podporządkowanych kształceniu określonych umiejętności³⁸.

Nie mniej efektywne jest wykorzystanie wpisanych w nowszy podręcznik ćwiczeń z zastosowaniem środków multimedialnych i technik różnicujących formy aktywności uczniów (nagrania tekstów, nagrania muzyczne, filmowe, zastosowanie gier planszowych, ruchowych itp.). Ostatnią z podstawowych funkcji podręcznika jest funkcja samokształceniowa, „w wyniku której uczeń zdobywa nie tylko umiejętność, lecz również nawyk samodzielnej pracy w zakresie stałego i systematycznego pogłębiania przyswajanej wiedzy”³⁹, rozszerza krąg zainteresowań, zdobywa pozytywną motywację do uczenia się i czytania. Z funkcją tą wiążą się te treści i zadania zawarte w książce dla młodego odbiorcy, w których znajduje on podstawę do dalszych samodzielnych poszukiwań dotyczących opisywanego problemu. Co więcej, uzupełnia luki, sięgając do źródeł informacji, które wskazuje podręcznik, a także do nagrań tekstów i ćwiczeń czy programów komputerowych umożliwiających częściowo samodzielną naukę.

Poza wymienionymi dobry podręcznik spełnia dodatkowo przynajmniej dwie funkcje: kontrolno-oceniającą i motywacyjną. Zadanie pierwszej z nich polega na umożliwieniu dzieciom samokontroli i samooceny stopnia przyswojenia materiału zawartego w podręczniku⁴⁰. Zadaniem funkcji motywacyjnej jest kształtowanie u ucznia pozytywnego nastawienia do nauki danego przedmiotu i do samych tekstów⁴¹. „Zgromadzony w podręczniku materiał rzeczowy i proponowane ćwiczenia powinny zmierzać do rozbudzenia zainteresowań uczniów, zachęcać do obserwacji różnego typu zjawisk, do zdobywania wiadomości i umiejętności oraz do rozwiązywania problemów”⁴², do rozbudzania chęci czytania tekstów spoza tej podstawowej książki. Nowoczesny podręcznik buduje taką motywację przez przedstawianie fragmentów lektur odpowiadających zainteresowaniom uczniów, proponowanie ćwiczeń zróżnicowanych, odwołujących się do aktywności odbiorcy, jak gry i zabawy dydaktyczne, a także do ciekawych materiałów obudowujących. W strukturze książki motywowaniu do nauki sprzyjają ułatwiające poruszanie się w tekście komponenty: orientacyjny i organizacyjny (np. właściwy spis

³⁸ H. SYNOWIEC: *Podręcznik w pracy lekcyjnej...*, s. 63.

³⁹ C. KUPISIEWICZ: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1988, s. 107.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ C. KUPISIEWICZ: *Dydaktyczne uwarunkowania podręczników szkolnych*. W: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela...*, s. 73.

⁴² K. GĄSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników...*, s. 19.

treści, podział na rozdziały, wyróżnienia w treści, system ikonek), zapewniające przejrzystość, szybkość i bezbłędną orientację. Dodatkowym czynnikiem zachęcającym do pracy z książką są walory edytorskie (odpowiedni komponent ilustracyjny, estetyka, kolorystyka, jakość papieru).

Wśród kilku innych funkcji, na które zwracają uwagę badacze⁴³, warto wyróżnić dodatkowo funkcję wychowawczą, charakterystyczną także dla literatury dziecięcej. Jest ona funkcją ogólną, uzasadnioną we wszystkich książkach dla niedorosłego odbiorcy, gdyż jej działanie rozwija i kształtuje pożądane społecznie postawy małych czytelników. Jej wypełnianie będzie zespalone w trakcie nauki z motywacją, wiedzą i umiejętnościami.

Specyficzna rola podręcznika decyduje także o jego charakterystycznej strukturze. Wzorcowo przyjmuje się budowę złożoną z szeregu komponentów (składników powiązanych z innymi, tworzącymi pewien całościowy system), które są nośnikami funkcji podręcznika⁴⁴. Można w nich wydzielić subkomponenty i elementy strukturalne. W tradycyjnym podręczniku wyróżnia się trzy podstawowe komponenty: informacyjny, organizujący i orientacyjny⁴⁵. Pierwszy obejmuje elementy werbalne (tekst podstawowy i tekst uzupełniający, a także teksty objaśniające) oraz niewerbalne (głównie mapy, fotografie, rysunki, grafy itd.). Na drugi, sterujący przyswajaniem informacji dydaktycznej i ułatwiający je, składają się ćwiczenia, pytania, zadania czy tablice. Komponent orientacyjny zezwala na sensowne rozczłonkowanie tekstu oraz ułatwia uczniowi posługiwanie się podręcznikiem, a także poruszanie się w obrębie tekstu⁴⁶.

Za pomocą komponentu informacyjnego przekazywane są wiadomości, z którymi uczeń powinien się zapoznać, zgodne z obowiązującym stanem wiedzy, zorganizowane problemowo i zhierarchizowane. Na atrakcyjność książki dla ucznia i na jego motywację wpływają liczba i jakość ilustracji. Mogą one nie tylko stanowić uzupełnienie wypowiedzi odautorskiej, lecz także wprowadzać nowe treści (np. historyjka obrazkowa budująca podstawę twórczego tekstu wypowiedzianego/napisanego). W dobrym podręczniku ilustracje są dostosowane do poziomu percepcyjnego odbiorcy — inne będą zatem w podręczniku dla dzieci, inne w pracy dla odbiorców starszych. Z tekstem podstawowym związane są także subkomponenty informacyjne: tekst uzupełniający i objaśniający. W skład pierwszego

⁴³ Poza wymienianymi już funkcjami w opracowaniach glottodydaktycznych wyróżnia się także m.in. funkcję racjonalizatorską (polegającą na intensyfikacji nauczania przez włączenie w podręcznik ćwiczeń opartych na nagraniach i programach komputerowych). Por. J.C. STYSZYŃSKI: *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole — możliwość oceny ich lokalnej przydatności*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 2004, T. 19. Jej zakres nakłada się na omówione wcześniej funkcje.

⁴⁴ S. GAJDA, A. SŁODZIŃSKA: *Struktura językowa podręcznika*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej: wczoraj — dziś — jutro*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA. Poznań 1991, s. 123—124.

⁴⁵ Ibidem, s. 121.

⁴⁶ J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym...*, s. 19—20.

z nich mogą wchodzić fragmenty literatury pięknej, teksty kultury popularnej (np. wiersze, przysłowia, piosenki z towarzyszącym nagraniem, szczegóły biograficzne, opisy przedmiotów czy niezwykłych zdarzeń, gry semantyczne, fragmenty filmów). Mogą one służyć indywidualizacji nauczania, a także wprowadzaniu elementów edukacji międzykulturowej.

Na zrozumienie i zapamiętanie, a także usystematyzowanie wiadomości i udoskonalenie umiejętności wpływa również (w ramach komponentu organizującego) oprawa edytorsko-typograficzna. Ma ona znaczenie dla odbiorcy, gdyż w dużym stopniu przekłada się na przyswojenie treści merytorycznych, pełni także funkcję motywującą. Wśród istotnych dla odbiorcy elementów edytorsko-typograficznych można wyróżnić: format książek, rodzaj oprawy, rodzaj zastosowanego papieru⁴⁷, kolorystykę podręcznika, jakość wykonania ilustracji/fotografii⁴⁸, układ kolumn, marginesy i ich wykorzystanie, zróżnicowanie wielkości i kroju pisma.

I choć już od wielu lat nowoczesny podręcznik kojarzony był z książką „obudowaną” — zintegrowaną z systemem uzupełniających środków dydaktycznych⁴⁹ — dopiero czasy najnowsze przyniosły w tym zakresie ogromną zmianę. Jak piszą badacze, książki funkcjonują współcześnie w środowisku kultury w wysokim stopniu zmediatyzowanej. Znajdują się one w kręgu różnorodnych przekazów medialnych, z którymi wchodzą „w relacje, tworząc siatki wielowymiarowych powiązań, funkcjonujących *de facto* jako odrębne, złożone wielomedialne teksty kultury”⁵⁰. Media stały się nieodłączną częścią życia. Ich siła, zasięg i wpływ są coraz większe. Telewizja, komputer, telefon komórkowy, Internet — wyznaczają dziś także przestrzeń życia dziecka. Ich znaczenia nie sposób przecenić, choćby z tej przyczyny, że dzieci poświęcają im bardzo dużo czasu — należą bowiem do pokolenia, które bez mediów nie potrafi funkcjonować. Dzisiejsi uczniowie to

⁴⁷ Wartość użyteczna tradycyjnego (papierowego) podręcznika rośnie, gdy ma średni format, jego oprawa jest lakierowana i gdy podlega szciciu niemi — dzięki czemu nie rozsypuje się przy pierwszym użyciu. Istotny jest także papier odporny na ścieranie, o sporej gramaturze i gładkości, nadający się do gumowania, a jednocześnie o jakości pozwalającej na odpowiednie nasycenie barw i odpowiedni do kredkowania (zeszyt ćwiczeń).

⁴⁸ Dobrze wpływają na odbiorcę wielobarwne strony lub kolorowy tekst, bo wzmacniają motywację i ułatwiają orientację, jednak nadmiar bodźców kolorystycznych może utrudniać uczniom skupienie nad tekstem. Ilustracje powinny być zróżnicowane stylem w zależności od wieku odbiorcy, dobre, czyli przejrzyste i czytelne, oszczędne i zrozumiałe dla ucznia. Por. K. GĄSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników...*, s. 14—15.

⁴⁹ W jego skład mogą wchodzić: podręcznik podstawowy (często z przekierowaniami na strony internetowe), podręcznik dialogowy z tekstami uzupełniającymi, zeszyt ucznia (ćwiczenia, zadania do pracy domowej), środki wizualne i multimedialne (zestawy zdjęć, płyty CD, inne nagrania, programy komputerowe), gry planszowe, czasem zwięzła gramatyka języka, książka nauczyciela (por. J.C. STYSZYŃSKI: *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu...*). Między treścią podręcznika i jego obudową powinny być zachowane właściwe proporcje.

⁵⁰ Zob. *Kultura medialnie zapośredniczona. Badania nad mediami w optyce kulturoznawczej*. Red. W. CHYLA, M. KAMIENSKA, P. KĘDZIORA, M. KONIŃSKA. Poznań 2010, s. 7.

„cyfrowi tubylcy”⁵¹ — ich dorastaniu towarzyszył rozwój Internetu, a ich naturalnym środowiskiem jest świat wirtualny, do którego mają dostęp nie tylko przez komputery, ale również przez tablety i telefony komórkowe. Autorzy *Diagnozy społecznej 2013* stwierdzają, że

zdecydowana większość dzieci rozpoczynających szkołę ma w domu komputer i dostęp do Internetu, [dlatego] system edukacji powinien w większym stopniu ten fakt wykorzystywać. [...] Dzieci poświęcają znacznie więcej czasu na korzystanie z komputerów i Internetu w domu niż w szkole [...]. Cyfryzacja szkoły powinna przede wszystkim polegać na zdefiniowaniu roli komputerów i Internetu w procesie edukacji i takiej zmianie programów nauczania, która pozwoli na podniesienie jakości kształcenia oraz wzrost kompetencji uczniów w wykorzystaniu technologii informacyjnych [...] — tj. pracy z informacją, wyszukiwania, oceny wiarygodności, weryfikacji źródeł, przetwarzania i krytycznej analizy informacji itp., a także na rozwój motywacji skłaniających do lepszego korzystania z zasobów znajdujących się w sieci, w tym również ich współtworzenia⁵².

Budowaniu takich kompetencji mają służyć m.in. nowe e-podręczniki⁵³.

31 sierpnia 2015 roku uruchomiony został oficjalnie polski serwis projektu *E-podręczniki do kształcenia ogólnego* (realizowanego od 1 października 2012 roku przez Ośrodek Rozwoju Edukacji i partnerów w ramach rządowego programu „rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych — Cyfrowa szkoła”) z zapowiadanymi elektronicznymi pomocami dydaktycznymi⁵⁴. W ramach projektu powstaje 19 e-podręczników do 14 przedmiotów⁵⁵. Realizację projektu poprzedziły analizy

⁵¹ Przeciwwstawieni „cyfrowym imigrantom” (pojęcia wprowadzone przez M. PRENSKY’EGO. Zob. IDEM: *Digital Natives, Digital Immigrants*. “On the Horizon”. Vol. 9, No. 5, October 2001) — współczesnym nauczycielom, którzy dobrze się czują w świecie rzeczywistym, w świecie książek.

⁵² D. BATORSKI: *Polacy wobec technologii cyfrowych — uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*. W: *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków — Raport*. Red. J. CZAPIŃSKI, T. PANEK. [Special issue]. *Contemporary Economics* 7, 317—341 DOI: 10.5709/ce.1897-9254.114, s. 334.

⁵³ Stan na 16 listopada 2015 roku. Sama idea podręcznika multimedialnego pojawiła się w Polsce już w latach 90. XX wieku, jednak mogła się ona urzeczywistnić dopiero wtedy, gdy dostęp do komputera stał się powszechny. Por. K. DE MEZER-BRELIŃSKA, J. SKRZYPCZAK: *Ewolucja podręczników szkolnych*. http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14_Brelinska_2012.pdf [data dostępu: 16.11.2015].

⁵⁴ <https://www.epodreczniki.pl/> [data dostępu: 16.11.2015]. Partnerami w projekcie są: Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe (twórca platformy edukacyjnej); wydawnictwo Grupa Edukacyjna (przygotowało podręczniki do edukacji wczesnoszkolnej); Uniwersytet Wrocławski (przedmioty humanistyczne); Politechnika Łódzka (matematyka i informatyka); Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu (przedmioty przyrodnicze).

⁵⁵ 8 czerwca 2009 roku wyszło rozporządzenie MEN o dopuszczeniu do użytku szkolnego podręcznika w formie elektronicznej (Dz.U. z 2009 r. Nr 89 poz. 730).

wykonane w MEN na temat wdrażania koncepcji tych nowoczesnych pomocy dydaktycznych w Europie. Wynika z nich, że samo pojęcie e-podręcznika może być różnie rozumiane —

począwszy od zdigitalizowanej postaci tradycyjnego podręcznika, powstałej w wyniku przeniesienia 1:1 wersji tradycyjnej do cyfrowej — z uwzględnieniem równoległego funkcjonowania dwóch wariantów — poprzez e-podręcznik multimedialny, zgodny programowo z tradycyjnym, ale wykraczający poza jego zakres dzięki możliwościom multimedialnym, interaktywnym i dostępności z poziomu różnego typu nośników. Trzecia możliwość — według wyników badań MEN — to e-podręcznik niezależny od podręcznika tradycyjnego zarówno pod względem programowym, jak i walorów multimedialnych i interaktywnych⁵⁶.

Dopiero podręcznik elektroniczny o cechach hipertekstu z systemem nawigacyjnym i wyszukiwawczym oraz różnorodnością form linków tematycznych można bowiem uznać za multimedialny⁵⁷.

Pierwsze próbki nowoczesnych pomocy dydaktycznych zaprezentowano we wrześniu 2013 roku. Umieszczono je na otwartej platformie edukacyjnej do tworzenia i udostępniania e-podręczników. Jak piszą sami twórcy projektu: „z e-podręczników można korzystać w każdej chwili, w każdym miejscu, w Polsce i za granicą, za pomocą komputera, laptopa, tabletu, telefonu, działają we wszystkich systemach operacyjnych i przeglądarkach internetowych”⁵⁸. To atrakcyjna oferta edukacyjna dla młodych odbiorców, którzy wychowują się w otoczeniu multimedialnym i potrzebują interaktywności. Gotowe nowe podręczniki zawierają „blisko 12 tysięcy obiektów interaktywnych, ok. 4 tysięcy filmów, ok. 25 tysięcy ilustracji i 1 720 pozalekcyjnych zasobów dodatkowych”⁵⁹. Te pomoce nie tylko przekazują wiedzę, ale wykorzystując innowacyjne podejście uczniów do jej zdobywania i ich zamiłowanie do rozwiązywania problemów metodą współpracy, „kształtują kompetencje cyfrowe, czytelnicze i medialne” oraz uczą programowania. Zawierają znacznie więcej treści niż podręczniki tradycyjne, co umożliwia indywidualizację nauczania. Bawią i uczą: „animacje 3D przeniosą ucznia w czasie, na ulice starożytnego Rzymu, pozwolą zajrzeć do rzymskich łaźni, domów, podzi-

⁵⁶ *Podręczniki multimedialne w polskich szkołach. Raport z badania*. Warszawa 2013, s. 3.

⁵⁷ Marlena Plebańska przedstawia następującą typologię funkcjonujących e-podręczników: podręcznik statyczny, umultimedialniony, multimedialny, interaktywny i inteligentny — dający nauczycielowi możliwość doboru treści do lekcji, jaką tworzy z biblioteki dostępnych zasobów treści, a to umożliwia również tworzenie lekcji multiprzedmiotowych. Realizacje polskie zmierzają od podręcznika umultimedialnionego do multimedialnego. POR. M. PLEBAŃSKA: *Podręczniki elektroniczne. Przegląd dostępnych możliwości*. Zob. m_plebanska_artykul.pdf.

⁵⁸ <http://www.epodreczniki.pl/begin/aktualnosci/pierwsza-seria-19-bezplatnych-e-podrecznikow/> [data dostępu: 16.11.2015].

⁵⁹ Ibidem.

wiać akwedukty, zwiedzić Koloseum. Pozwolą odszyfrować ukryte przesłania Sumerów i tajemnice Drzwi Gnieźnieńskich”⁶⁰. Nowe podręczniki proponują eksperymenty, ćwiczenia interaktywne, zadania badawcze, dzienniczki obserwacji przyrody. Także zadanie domowe może być zabawą, grą czy wspólnym tworzeniem. „Najbardziej niezwykle są e-podręczniki do edukacji wczesnoszkolnej. To wejście w dwa światy — baśniowy świat Zgrzyciaków oraz szkolny świat Kuby i Julki” — z fabularyzacją utrzymaną w konwencji gry edukacyjnej, z aktorskimi nagraniami tekstów literackich i głosów natury, interaktywnymi ćwiczeniami i kartami pracy⁶¹.

Docelowo e-podręczniki będą integrowane z innymi środowiskami elektronicznymi: dziennikami elektronicznymi, platformami e-learningowymi, blogami, stronami www, staną się także dostępne do wydruku w alfabecie Braille’a. Co ważne dla nauczycieli pracujących z pomocami tradycyjnymi — te nowe będą skorelowane z nimi treściowo i programowo, z wbudowaną możliwością wydruku. E-podręczniki docelowo mają funkcjonować w wersji standardowej i modyfikowalnej, w której nauczyciel będzie mógł tworzyć — zgodnie z potrzebami swoich uczniów — własny układ (lekcje, rozdziały, moduły) i własne komponenty treści, co wydaje się wielką wartością w czasach, w których „nauczyciele potrzebują dla swych uczniów lektur przekonujących, że czytanie może być przyjemnością”⁶². Z kolei dużym ułatwieniem dla uczniów stanie się w e-podręczniku nawigacja w formie skokowej (ułatwiająca szybkie docieranie do właściwej treści).

Ydaje się, że e-podręcznik to doskonała pomoc dydaktyczna — atrakcyjna dla dziecka, na czasie, z możliwością rozszerzenia treści w dowolnym momencie, wzbudzająca odpowiednią motywację do korzystania z niej, przy założeniu, że spełnia ona również wszystkie wymagania dotyczące drukowanego podręcznika, elastyczna dla twórczego ucznia i nauczyciela. Zadaniem do wykonania — przede wszystkim dla tego drugiego — jest nauczenie się efektywnego korzystania z e-podręcznika i wyzyskiwania jego potencjału do pracy z grupą oraz do indywidualnego traktowania uczniów⁶³.

Na koniec należałoby zadać pytanie o los tradycyjnej książki szkolnej, tradycyjnego podręcznika w świecie ekspansywności mediów i kultury obrazu. Jak twierdzą badacze,

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

⁶² C.M. BENNETT: *21st-Century Students Need Books, Not Textbooks*. „Education Week Teacher”, 8.08.2012. http://www.edweek.org/tm/articles/2012/08/08/fp_bennett_textbooks.html [data dostępu: 16.11.2015]. Tłum. własne.

⁶³ Projekt zakładał prowadzenie szkoleń pracowników instytucji wspierających szkoły i placówki oświatowe w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, w szczególności zaś e-podręczników. Ostatnie zapisy na ten temat datowane są na 23 października 2015 roku. Por. <https://www.ore.edu.pl/informacje-o-projekcie/o-projekcie-72537> [data dostępu: 2.02.2017].

rozwój elektroniki wcale nie przekreśla dotychczasowego dorobku w dziedzinie modernizacji i doskonalenia podręczników. Dostarcza jedynie nowych możliwości realizacji technicznej istniejących już koncepcji podręczników obudowanych, programowanych, audiowizualnych, kompleksowo wyposażonych itp. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, iż [...] książki, w tym także podręczniki, mieć się będą dobrze, wchodząc, w miarę potrzeby, w symbiozę z różnego rodzaju edukacyjnymi programami komputerowymi i innymi elektronicznymi środkami przekazu: czasami ustępując im miejsca w konkretnym procesie dydaktycznym, a czasami tam dominując⁶⁴,

często też wspomagając się szybką ścieżką dotarcia do tekstu najbardziej interesującego dla młodego odbiorcy.

⁶⁴ K. DE MEZER-BRELIŃSKA, J. SKRZYPCZAK: *Ewolucja podręczników szkolnych...*, s. 188.